

実践力養成をめざすアクティブ・ラーニング —「登戸探求プロジェクト」の省察—

平川 景子

はじめに

現在、自治体の社会教育主事設置数が大きく減少しており、また大学で単位を取得しても行政職としての社会教育主事にはほとんど採用されない状況にある。大学で社会教育主事課程を学ぶ意味が問われており、現実に課程を閉鎖する大学も現れている。¹

そうしたなかで、明治大学社会教育主事課程において、「登戸探求プロジェクト」という、学生のアクティブ・ラーニングをめざす授業の取り組みを始めた。3年間の授業の展開について担当教員の立場からふりかえり、その省察にもとづいて、カリキュラムと教育方法について考察することをめざす。

1 カリキュラムのイメージと授業の準備

(1) 縦軸と横軸

図1のとおり、明治大学社会教育主事課程では3～4年次に「社会教育課題研究(講義科目、以下課題研究)」か「社会教育実習(以下実習)」のいずれかまたは両方を選択して履修する。4年間のカリキュラムとしては、講義科目だけでも、実習をしても、社会教育主事資格を取得できるようになっている。明治大学では1987年の省令改正に伴って「実習」を1991

年度から開設しており、23年間の実績を持つ。実習生は「社会教育主事課程年報」に「実習報告」を掲載し、また近年は実習先を含めた「明大ラウンドテーブル」(後述)などに取り組み、「実習」の授業を学生の実習先での経験とその省察によって展開しようとしている。²

区分	社会教育主事講習等 規定に定める科目 (1997年4月1日施行)	本学における履 修科目	単 位	履修条件	履修 開始 年次
必修	生涯学習概論	生涯学習概論	4	必修	1年
	社会教育計画	社会教育計画A 社会教育計画B	2 2	必修	2年 2年
選択 科目	社会教育演習、社会教育実習又は社会教育課題研究のうち1以上の科目	社会教育課題研究 社会教育実習	4 4	1科目選択必修	3年 3年
	社会教育特講Ⅰ (現代社会と社会教育)	ジェンダーと教育A	2	2科目以上 選択必修	2年
		ジェンダーと教育B	2		2年
		現代の子どもと社会教育	2		2年
		環境問題と社会教育	2		2年
		福祉と社会教育	2		2年
	社会教育特講Ⅱ (社会教育活動・事業・施設)	職業指導	2	1科目以上 選択必修	1年
		図書館情報学概論	2		1年
		図書館文化論	2		1年
	社会教育特講Ⅲ (その他必要な科目)	博物館学概論	2	1科目以上 選択必修	2年
		教育基礎論	2		1年
		教育思想史	2		2年
		教育行政学	2		1年
		青年心理学	2		1年
		教育相談の理論と方法	2		3年

図1 明治大学社会教育主事課程
2014年度カリキュラム

1 文部科学省ウェブサイトによれば、2009年203校であったものが、2014年4月1日現在で197校となっている。

2 平川景子「明治大学における『社会教育実習』の考察—コミュニティ学習支援職養成のためのカリキュラム検討」『明治大学社会教育主事課程年報』No.18 2009年3月 pp.11-22 および平川景子「実践力養成に向けた社会教育職員養成の課題」『明治大学社会教育主事課程年報』No.18 2012年3月 pp.19-26

すでにこの「実習」が2コマ設置されていたにもかかわらず、担当教員の一人として私はさらに「プロジェクト型」授業の増設を考えるようになった。それは、福井大学における「探求ネットワーク」という取り組みについて知ったことによる。1995年に始まった子どもたちのための公開講座は、「子どもたちの長期的な探求活動を支える力を培う大学生のための実践的な科目として正規のカリキュラムに位置付けられ、…10年目以降は毎年300人の子どもたちと150人の大学生が常に参加する大きなプロジェクト・コミュニティとして発展してきた」。³この報告の際に、福井大学の卒業生が大学での学びをふりかえって、「市内の公民館に行った実習の経験も大きかったが、4年間『探求ネットワーク』にかかわったことが自分にとって実践的な学びとなった」という趣旨の発言をした。

この卒業生の発言を聞いて、私の中にカリキュラムの〈縦軸〉と〈横軸〉というようなぼんやりしたイメージがつくられるようになった。明治大学のカリキュラムは1年次に課程の履修を開始し、3年次以降に「実習」か「課題研究」を選択することになっており、教職の教育実習のように最終学年に仕上げとして「実習」に行くイメージだった。これについて「基礎から応用へ」「普遍から具体へ」という階段型のカリキュラムの構造(図2)を指摘した

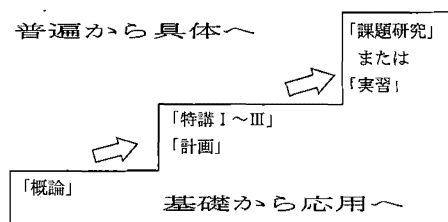


図2 カリキュラムの展開

ことがある⁴。これにたいして、1年から4年までの大学教育をつうじて学生が実践的な経験を得られることを〈縦軸〉と考え、広く社会教育の現場に出て学生同士がその経験を交流することを〈横軸〉にとらえるような、漠然としたイメージ(図3)を持つにいたった。これは、学生にとっての〈時間軸〉を私が意識し始めたことであって、ブロックを積み上げていくような知識・技術の蓄積としてのカリキュラムとは違うものであった。

しかしながら、福井大学の「探求ネットワーク」はそのまま明治大学の社会教育主事課程に援用できない点が少なからずあった。たとえば、福井大学では卒業単位となるが、明治大学では資格課程の授業となり学生にとっては学業の中心ではないこと。明治大学は当時駿河台(千代田区)・和泉(杉並区)・生田(川崎市)の3キャンパス(現在は中野(中野区)を加え4キャンパス)が設置され、資格課程は全学サービスであることから、学生の居住・通学の範囲が首都圏を越える広範囲に及び、と

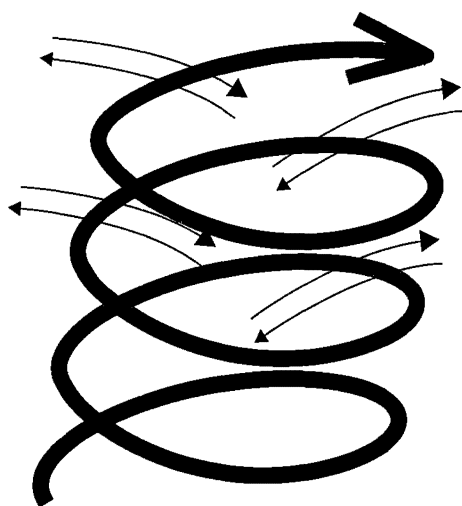


図3 縦軸と横軸のイメージ

3 柳沢昌一「協働探究プロジェクトを支える力を培うー福井大学教育地域科学部における『探求ネットワーク』の展開ー」『社会教育職員研究 第18号』全国社会教育職員養成研究連絡協議会 編・発行 2011年5月 pp.51-53

4 平川 前掲 p.12

くに社会教育主事課程履修者が多い文系学生にとって、生田キャンパスでの活動は時間と交通費の面でハードルが高いこと。さらに資格課程の教員は、分散したキャンパスを授業のため移動しているので、学生との日常的な関係が創りにくいことなどである。

これらすべての条件を満たして開講することは難しいと判断し、福井大学の「探究ネットワーク」を到達目標とするのではなく、〈学生が子どもとじっくりかかわることができる授業〉という点だけをめざして、実現可能なことを積み重ねて問題を修正しながら進めて行くことにした。科目としては、講義科目の「社会教育課題研究」を生田キャンパスに増設し⁵、後述の準備を経て科目名に「登戸探求プロジェクト」の副題をつけた。

(2) 計画と準備

明治大学では、首都圏に分散するキャンパスによって、学部・学年・地域との関係が大きく異なる。そのなかで生田キャンパスは、住宅街の中にあり比較的子どもが大学に来やすいこと、農学部と理工学部の全学年の学生が学んでおり学生間のタテの関係を想定できることなどから、子どもと学生の継続的な関係づくりの可能性があるとして注目した。

① 多摩市民館への協力要請—社会教育施設と大学との協働

これまでも「実習」で協力していただいていた大学のそばの川崎市多摩市民館に、新しいプロジェクト型授業の実施について相談し、小学生への呼びかけやプロジェクトの内容・日程などについて、協力をお願いした。多摩市民館としても、社会教育施設として子ども向けの事業を実施しているが参加人数が少ないので、明治大学との共催ということで新しい取り組みとしたいということであった。そして、学校をつうじた子どもへの呼びかけのために、多摩区小学校校長会で説明することと

なった。また多摩市民館からは、参加を呼びかける子どもの保護者は、「夏休みの自由研究を大学生がいっしょにやる」という言葉が響くのではないかと提案され、ぜひ取り組んでみようということになった。「夏休みの自由研究」は、後述するように、子どもの持続的な「探求」とは何か、また学生にとってそれを支える営みとはどういうことかという問いとかわる重要な課題となっていく。

② 農学部・理工学部の先進事例—地域商店街との協働

さらに、生田キャンパスが理系の学部であることもプロジェクトの内容を豊かにできるように思われた。登戸探求プロジェクトの開講の前年に、農学部・理工学部の関連科目の教員に、協力をお願いし、授業等を見学させていただいた。農学部の本所靖博先生は、農村経営と共通する課題として市街地の商店街の活性化に取り組んでいる。本所ゼミでは、学生が登戸小学校の家庭科の授業に参加して、子どもと一緒に商店街で材料を買ってお弁当を作り、保護者と一緒に食べるというプロジェクトを実施しており、見学することができた。本所ゼミの取り組みに学んで、「登戸探求プロジェクト」でも、学生と子どもが多摩市民館の調理室で料理をするプログラムをいれてきた。

また理工学部で都市計画を専門とする小林正美先生は、住民とひざを付き合わせるようにして登戸商店街の再開発にかかわってこられたとうかがい、新しい授業についてご相談した。小林先生には、ゼミの卒業生の安藤哲也さんを紹介していただいた。まちづくりに子どもの意見を入れることをめざす修士論文を書いた安藤さんは、「登戸探求プロジェクト」の計画から現在まで一貫してかかわるキーパーソンとなり、開講後は学生の主体的な運営を支える「サポーター」として、また2015年度からは非常勤講師として、特別なかわりをお願いしている。

5 2015年度からは「社会教育演習」として新設予定。

③ 平和教育登戸研究所資料館と本学理工学教育

このほかにも、「登戸探求プロジェクト」をイメージするにあたっては、明治大学生田キャンパスに平和教育登戸研究所資料館が開設(2010年)された直後であったことを意識していた。生田キャンパスの旧陸軍登戸研究所施設については、川崎の社会教育において平和教育学級として取り組んできた歴史⁶があり、さらに川崎の市民団体による保存運動⁷があり、そして明治大学における日本近代史研究の成果⁸により保存をめざす議論があった。このような学内外の働きかけの中で「大学として歴史教育・平和教育・科学教育の発信地とするとともに、多年にわたり、登戸研究所を戦争遺跡として保存・活用することをめざして地道な活動を続けてきた、地域住民・教育者の方々との連携の場」⁹と位置づけられるにいたったのである。

私は生涯学習概論の授業で登戸研究所を取り上げ、とくに農学部・理工学部の学生に科学を学ぶ意味について書くことを求める授業を行っていた。しかし、「登戸探求プロジェクト」において、このような加害の戦跡について大学生と小学生が具体的にどのような取り組みができるのか、展望をもてずにいた。このため「登戸探求プロジェクト」では3年目の2014年度にようやく取り上げることとなり、後述するように資料館職員の塚本百合子さんの協力を得ている。

④ 「登戸」と「探求」—コミュニティと省察的实践への志向

以上のような事前の準備段階を経て、学生

と子どもたちがかわる授業のテーマを「登戸探求プロジェクト」とすることにした。このプロジェクト名について、学生と子どもから、なぜ「生田」でないのか、「登戸」とはどこを指すのか、とたびたび聞かれることになる。私としては、農学部の本田先生と理工学部の小林先生が登戸商店街とコラボレートしておられたことから、言わば子どもたちの居住域としての「登戸」のイメージがあった。そして、「陸軍登戸研究所」跡地に、戦後は明治大学という理工系高等教育機関が置かれた歴史を意識していた。私にとって、「登戸」はそのような空間と時間を示すイメージの言葉であった。しかし、それは私が大学と地域の関係を探る中で見出した糸口に過ぎないので、学生と子どものかかわりの中で「生田プロジェクト」、「多摩プロジェクト」、「川崎プロジェクト」、あるいはそれ以外でも、自由に発展していくことを期待したいと思っている。

以上述べてきたように、〈学生が子どもとじっくりかわることができる授業〉という意味でのプロジェクト型授業と、キーワードとしての「登戸」を意識して授業を計画した。子どもの学びを知識や技術の増加としてではなく、経験とその省察によってとらえようとする意識から「探求」¹⁰という言葉を用いた。〈じっくりかわる〉という漠然としたイメージは、子どもが学生と話し合い普段やらないことに挑戦しながら「おもしろい」ことや「やってみよう」という意欲を見つけていく、学生が子どもの「やってみよう」という思いを支えていく、という方向性を意識していた。このため既存の「教育」「学習」という概念ではなく、「調べ

6 川崎市中原平和教育学級『私の街から戦争が見えた—謀略秘密基地・登戸研究所の謎を追う』教育史料出版会、1989年

7 登戸研究所保存の会 <http://www.geocities.jp/noboritokenkyujo/index.html>

8 海野福寿・山田朗・渡辺賢二編『陸軍登戸研究所—隠べいされた謀略秘密兵器開発—』青木書店 2003年ほか多数

9 明治大学平和教育登戸研究所資料館 設立趣旨 明治大学ウェブサイトより
<http://www.meiji.ac.jp/noborito/mean/index.html>

10 2012年度は「探究」の字を使ったが、2013年度からは子どもの認識のありようにより近い「探求」という言葉を使っている。

る」「歩く」「つくる」などの、行為を表す概念を使った(図4写真のキャプション等)。また「遊び」の要素は重要視しながらも、一過性ではなく一定の時間継続する活動を考え、1年間のリズムをもつ関係を想定した。企画段階で安藤哲也さんとこうした構想を話し合い、対象を小学校4～6年生とした。多摩市民館の子ども向け事業としての事業名は「多摩区子ども探求クラブ」である。

2 「登戸探求プロジェクト」の展開—子どもたちの活動をどうとらえ、支えるか—

「登戸探求プロジェクト」では、年間をつづじた取り組みを「活動の記録」として冊子に残している。この「活動の記録」には、子どもと保護者、学生、市民館職員、サポーター、教員



図4 2012年度学生向けポスター

の、1年間の活動の感想や、実践記録に相当する「ふり返り」が掲載されている。本論では、主に担当教員である私のふり返りから、各年度の取り組みを跡づける。

(1) レスリング場で遊ぶ60人—2012年度—

1年目の2012年度は、「登戸探求プロジェクト」に、履修者8名、自主参加14名、計22名の学生が参加した。この年の社会教育主事課程履修者のうち3、4年生の127名のなかで、「実習」の履修者数は10名程度を維持したまま、「課題研究」に8名が登録したことについて、私は「驚きでした」¹¹と記録している。理工系の生田キャンパスでの社会教育主事課程履修者は多くないのだが、文系学部・自主参加も含め、教員の予想を超えた学生の参加であった。学生は、実習やプロジェクト型授業を「負担」とばかり思っているわけではないということを実感した。この年、TA・サポーターは5名参加した。

さらに、多摩市民館からは小学4～6年生の応募開始から5分ほどで40人の定員が埋まったと連絡があった。小学校から周知していただいたことが功を奏して、大学生と子どものプロジェクトに、子ども・保護者の高い関心があることが分かった。

2012年度は、図4の日程で、春のサイクル・夏のサイクル・秋のサイクルという、おおまかな枠組みを作った。そうした前提で、夏休みの4回を一つの山場として、学生の計画・運営によるプロジェクトが動き始めた。

春には、子どもと学生の顔合わせとして、「めいじろうを探せ!」というテーマで生田キャンパスを探検した。子どもがインスタントカメラを持って学生とキャンパスを歩き、大学のマスコットキャラクターである「めいじろう」が隠れている場所を発見し、教室に戻って大きな地図に写真を貼り付けていった。

11 平川景子「ふりかえりの力」登戸探求プロジェクト記録編集委員会2012編・発行『登戸探求プロジェクト活動の記録2012年度』2013年3月p.78

夏には、7グループに分かれてレスリング場でいろいろなことに取り組んだ。

- ・段ボール工作+段ボールハウスづくり、
- ・紙すき、
- ・紙飛行機、
- ・宝探し+あぶり出し、
- ・宝探し+木炭電池、
- ・宝探し+楽器作り

秋には、子どもの希望によりグループを組み直した。

- ・段ボール工作+段ボールハウス、
- ・紙すき、
- ・紙飛行機、
- ・木炭電池+あぶり出し

そして最終回に、多摩市民館調理室でお弁当作りをした。

この年、私はふり返りの中で3つのことをとりあげている。

一つは、学生の「人手がない」という言葉。たしかにこの年、子どもの人数が多く、落ち着いてものごとに取り組むことが難しかったのだが、私は人数の問題だけではないと考えていた。そこで学生に「小学校の先生は一人で30~40人も見ておられるのだから、子ども40人に対して学生が10~20人いるならば、かわり方を工夫するように」といったのだが、学生にはとても納得できる言葉ではなかった。現実に目の前にいる子どもの〈面倒をみなければならない〉と考えると、自分一人ですることに限界があり、安全は守らなければならず、「人手が足りない」というのが実感だったのだろう。また、子どもを集団でとらえる、自分たちがチームとして動く、ということも、経験しなければできないことだった。

さらに学生は「尺がない」「尺が余る」という言葉（TVなどの業界用語）を盛んに使った。グループ分けをして担当した子どもに、何かのプログラムを〈用意してやってみせる〉発想なので、時間が余ったり、足りなくなったり

するのである。そうではなく、何度も失敗してやり直してみる、時間があれば違うやり方を工夫してみるなど、「繰り返す」というプロセスの中で子どもが面白いと思う気持ちが育ってくるのではないかと学生を促した。「子どもが飽きるのではないか」という心配は、私には、学生が子どもを「お客様」にしているように思えたのである。しかし、これも学生にはすんなり受け入れられる言葉ではなく、子どもが帰った後の学生・TA・サポーターと私のふり返りはなかなかかみ合わず、長引くこともしばしばだった。

二つ目に、子どもの人数が多かったこの年度は、男の子と女の子の集団に分かれてしまうことが課題となった。日本では小学校の高学年から性別分離が現れることが指摘されており、学生にとって男女が一緒に話したり行動したりするように働きかけることは容易ではなかった。性別分離は、年度を越えて現在も、場面によってあらわれている。¹²

こうしたことは、夏から秋に向かい、子ども同士の関係、子どもと学生の関係が深まっていくにつれて、ようやく少しずつ変化するようになった。学生のまなざしが、一人一人の子どもではなくグループに向かうようになっていく。一方で、子どもたち自身の力で「お客さん」ではない動きが生まれてきた。紙ひこうきはレスリング場の中だけでなくグラウンドに出て行って飛ばすようになった。紙すきのグループでは、落ち葉を拾いに行つてすきこんだり、新聞の広告をすきこんだりと、学生も考えなかったような展開が出てきた。子どもたちが夏休みの自由研究として模造紙にまとめたものには、あぶりだしのトライアンドエラーのプロセスについて、科学の実験のように緻密に描かれているものがあつた。このように、子どもたちの「探求」が始まったという実感を持つようになった。

12 同前 pp.78-79

(2) マルチメディアルームでじっくりかかわる—2013 年度

2 年目の 2013 年から 2 年間、「登戸探求プロジェクト」を社会教育主事課程の「課題研究」と並行して、「学部間共通総合講座（以下総合講座）」として開講した。これは、資格課程だけでなく、全学部・全学年の学生が単位取得できるようにして、理工系の学生の履修を増やそうとしたためである。「総合講座」は「トップレベルの講師」を招聘することが求められており、日本社会教育学会や、全国社会教育職員養成研究連絡協議会（社養協）等で、職員の養成・研修に関する問題意識を共有してきた研究者に、学生と子どもたちの活動を見てコメントしていただくことができた。¹³

2013 年度は、履修者 5 名、自主参加 12 名、TA 2 名、サポーターの安藤さん、小学生は 16 人であった。子どもの人数が抑えられ、2 年目の子ども・学生の参加があり、すでにスタートラインから経験を共有している関係が、前年度とは大きく違う点であった。さらに、前年のレスリング場から、可動式のイスと机がある広い空間のマルチメディアルームを確保できるようになったことも大きな変化だった。子どもたちはグループに分かれて、じっくりと腰を落着けた活動ができるようになった。そして、夏の終わりには多摩市民館デー（8/25）に、秋の終わりには生田キャンパスの学園祭である生明祭（11/23）に参加し、子どもが発表することをめざす年間計画（図 5）とした。

この年のふり返りで、私は担当教員として、「三重の構造」¹⁴について説明している。一つ目は、小学生たちのプロジェクトである。塾や習い事で忙しい子どもたちが、1 年間、学生と一緒に何かに継続して取り組んでみようとする主体性が育っていくプロセスである。二つ

前期日程	テーマ	担当	教室	授業時間	備考
1 4月20日(土)	昨年の記録を振り返る	平川景子 明治大学文学部		10:30-12:00	
2 5月18日(土)	ワークショップ	安藤寛子 全国社会教育職員養成研究	A 館マルチメディアルーム	10:30-12:00	
3 6月1日(土)	夏の探求の準備	平川景子 明治大学文学部	A 館マルチメディアルーム	9:00-14:00	
4 6月15日(土)	子どもの申し込み状況の確認	平川景子 明治大学文学部	A 館マルチメディアルーム	10:30-12:00	
5 6月23日(日)	夏の探求	安藤寛子 全国社会教育職員養成研究	A 館マルチメディアルーム	8:00-15:00	
6 7月6日(土)	ふりかえりと記録づくり	安藤寛子 全国社会教育職員養成研究	A 館マルチメディアルーム	10:30-12:00	
7 7月28日(日)	夏の探求の準備2	安藤寛子 全国社会教育職員養成研究	A 館マルチメディアルーム	9:00-14:00	
8 8月2日(金)	夏の探求の準備3	安藤寛子 全国社会教育職員養成研究	A 館マルチメディアルーム	9:00-14:00	
9 8月8日(金)	夏の探求2	安藤寛子 全国社会教育職員養成研究	A 館マルチメディアルーム	8:00-15:00	
10 8月9日(土)	夏の探求3	三浦健二 明治大学文学部	A 館マルチメディアルーム	8:00-15:00	レポート提出
11 8月20日(火)	夏の探求4	三浦健二 明治大学文学部	A 館マルチメディアルーム	8:00-15:00	
12 8月25日(日)	夏の探求3	安藤寛子 全国社会教育職員養成研究	多摩市民館	8:00-15:00	多摩市民館デー
13 8月27日(火)	ふりかえりと記録づくり	中村健 明治大学文学部	A 館マルチメディアルーム	10:30-12:00	
14 9月8日(日)	記録を振り返る	入江洋子 明治大学文学部	A 館マルチメディアルーム	9:00-14:00	

後期日程	テーマ	担当	教室	授業時間	備考
1 9月21日(土)	前期の記録	平川景子 明治大学文学部	A 館マルチメディアルーム	10:30-12:00	
2 10月6日(日)	秋の探求の準備1	安藤寛子 全国社会教育職員養成研究	A 館マルチメディアルーム	9:00-14:00	
3 10月12日(日)	省察的実践とはなにか	安藤寛子 全国社会教育職員養成研究	A 館マルチメディアルーム	10:30-12:00	
4 10月13日(日)	秋の探求1	安藤寛子 全国社会教育職員養成研究	A 館マルチメディアルーム	8:00-15:00	
5 10月26日(土)	秋の探求の準備	平川景子 明治大学文学部	A 館マルチメディアルーム	10:30-12:00	
6 10月27日(日)	秋の探求2	安藤寛子 全国社会教育職員養成研究	A 館マルチメディアルーム	8:00-15:00	
7 11月2日(日)	秋の探求の準備2	平川景子 明治大学文学部	A 館マルチメディアルーム	9:00-14:00	
8 11月4日(月)	秋の探求3	安藤寛子 全国社会教育職員養成研究	A 館マルチメディアルーム	8:00-15:00	
9 11月17日(日)	秋の探求の準備3	平川景子 明治大学文学部	A 館マルチメディアルーム	9:00-14:00	
10 11月23日(土)	秋の探求4	安藤寛子 全国社会教育職員養成研究	A 館マルチメディアルーム	8:00-15:00	生明祭
11 11月30日(土)	東京ラウンドテーブル	平川景子 明治大学文学部	【録画収録】 アパルトメント	8:00-15:00	
12 12月7日(土)	実践記録を書く	安藤寛子 全国社会教育職員養成研究	A 館マルチメディアルーム	10:30-12:00	
13 12月8日(日)	冬の探求1	中村健 明治大学文学部	多摩市民館	8:00-15:00	レポート提出
14 12月21日(土)	記録を振り返る	平川景子 明治大学文学部	多摩市民館	9:00-14:00	

図 5 2013 年度授業計画

目は学生の認識であり、カリキュラムのない、かつ教師ではない立場からの子どもへのかかわりである。三つ目は大学教育の転換として、現場性・実践性を中心とした授業としての意味である。ここでは特に二番目の学生の認識について取り上げ、その他については後述する。

春の探求で、子どもと学生が顔合わせした後、学生は市民館から保護者に連絡してもらい、子どもたちが夏の探求でやりたいことを聞こうとした。これに対して、私は「子どもに直接聞けない状況なのだから、無理に確かめようとしなくて方法を考えるように」と指示したため、学生が予定していた夏の準備ができなくなり、学生と私の関係もぎくしゃくしてしまった。私は「このプロジェクトは子どもがやりたいことをやって満足することが目的

13 この年、講師から学生に働きかけていただいた内容については、平川景子「登戸探求プロジェクトと『外部』—聴いてもらうことの意味—」『登戸探求プロジェクト活動の記録 2013 年度』明治大学社会教育主事課程発行 2014 年 3 月 pp.78-86 を参照

14 同前 p.78

ではない」と考えたが、学生には「昨年と同じことをするのは子どもに飽きられる」という思いがあった。¹⁵「登戸探求プロジェクト」とは何をする活動なのか、毎年、毎回、問われる問いであるように思う。子どもがつまらないと思うのは、同じことの繰り返しだからということよりも、子ども自身が定めた目標に向かっていくのか、小さな挫折を越えていくための工夫や協力があるか、なかまの支えがあるかなど、子どもと学生、子ども同士のかかわりのあり方に注目する必要がある、と私は考えている。

2013年度は、〈ピタゴラススイッチづくり〉〈おもちゃ職人〉〈登戸テレビ〉の三つの班に分かれて活動した。前年は秋にグループの再編があったが、2013年は、1年間、グループを継続して取り組んだ。「アイデアを出してもよいのかそれとも子供が思いつくのを待つべきなのか」¹⁶「大学生がどこまで指示を出し活動に介入するのか、望んでいないことをどうやめさせるか」¹⁷というような、子どもと学生の「距離感」が、毎年、学生を悩ませている。親ではないおとなのかかわりと言え、学生自身が「教師」しか思い浮かべないのではない。親でも教師でもない、教えたり禁止したりしない、けれども友達とも違う関係を、学生は何度もとらえ直していく。「六人の子どもたちに、大学生とTAを加えた十一人グループ」¹⁸というとらえ方は、「登戸探求プロジェクト」の各班の実態をよく表しているように思う。

この年度は、春・夏と通年分の2冊の活動記録を作成したが、時系列的な記録から、子ど

もと学生のグループごとに活動を描き章立てするように、学生が編集を工夫している。

学生は子どもたちがピタゴラススイッチをつくる材料を持ってくることを期待していたが、それだけでなく本なども自分で探して持ってきたので、子どもが「探求の時間だけでなく、家にいるときも『どうしたらうまくいくのか、どういったものが必要か』を考え」ていることを感じて「子どもたちの想像力を刺激することができたかな」¹⁹ととらえている。また2年目の学生は「今年は、昨年の経験をもとに企画当初から活動の目標地点、つまり夏の探求における「市民館デー」と秋の探求における生明祭を見据えた会議を行うことができ」²⁰たとして、活動の見通しを伸ばし、子どもの〈発表〉を目標に据え直している。

子どもが大学に来ている時間、学生はゆったりと楽しそうに見えるのだが、実は相当緊張していたようで、子どもが帰った後、ぐったりと机に突っ伏している姿が続出した。そのように緊張も伴う経験のなかで、学生は次のような経験の言語化をしている。

「僕自身が考えるこのプロジェクトのコンセプトは子どもたちと大学生メンバーが互いに協力し合いながら“たくさん経験し、たくさんのかんじをかんじとる”ことだと思った」²¹

「このプロジェクトは課題を与え、スキル・技能を習得させる学校での授業とは異なり、子どもが自ら課題を見つけ出し、大学生が学びあおうとしている姿勢で実践している」²²

15 同前 p.79

16 井上春佳(農学部1年)「登戸探求プロジェクト前期の活動振り返り―春の探求から夏の探求の2回目まで―」『登戸探求プロジェクト活動の記録 2013年度 春・夏』明治大学社会教育主事課程発行 2013年9月 p.10

17 中山拓(農学部3年)『登戸探求プロジェクトの実践記録(春、夏の探求)～ピタゴラススイッチ装置づくり～』同前 p.14

18 井上 同前 p.11

19 中山 同前 p.15

20 高松航洋(農学部4年)「2013年度登戸プロジェクトについて」同前 p.16

21 上本拓哉(農学部1年)「登戸探求プロジェクト」同前 p.24

22 中山 同前 p.16

「教えない」関係を、学生自身が経験し、言語化している。また、夏の山場での学生の経験を言語化したレポートについて、それに応答する私のコメントを冬(通年)の冊子に掲載できたことも、教員の評価を公開し可視化するような、新しい経験であった。

(3) 新聞・映像・おもちゃを媒体として— 2014 年度

2014 年は、「課題研究」3 名と「総合講座」3 名の履修者、自主参加 5 名、TA とサポーター 4 名で、子どもは 19 名であった。

この年の開始以前に、企画段階からすでに 2 年間、サポーターとしてかかわってきた安藤さんが、実践記録を作成し、社養協の紀要に掲載された。安藤さんは 2 年間の経験をとおして感じた「変化」として、(1) 人数比の違いによる子どもたちとのかかわり方の変化、(2) 子ども同士の関係性の変化、(3) 保護者との懇談による大学生の変化、(4) プロジェクトに関する大学生の意識の変化、(5) ワークシートからワークショップへの変化、の 5 点をあげている。ここでは (4) をとりあげる。

安藤さんは「夏の探求のころは『何をやりたい?』と子どもへ聞いてばかりいる『聞き取り型』」だったが、秋の探求のころは大学生から『これをやろうよ!』と子どもに積極的に呼び掛ける『提案型』に変化し²³たとしている。これは保護者懇談会で「感謝や奨励」されたことが学生の自信につながったためとして、「子どもへのかかわり方が受動的なスタンスから能動的なスタンスへと変化した」²⁴とみている。前述したように、私はこの年の春に、学生が子どもに何をやりたいか聞こうとしたとき、かなり乱暴に止めさせてしまった。そうしたことも踏まえて、安藤さんは秋まで学生の変化を見つめ続け「提案型」という表現をしている。この安藤さんの前年度の実践記録を学

生とともに読みあうことから、2014 年度の「登戸探求プロジェクト」が始まった。子どもの主体性を尊重するとはどういうことかという問いを意識しながら新たな 1 年を始められたことは、大きな変化であった。

安藤さんの実践記録をふまえて、安藤さんと私は 2014 年度に「登戸」というテーマを深められないかと学生に提案することにした。特に私は、2013 年度に 6 年生だったある子どもが登戸研究所に関心をもっていたのに「登戸探求プロジェクト」では調べられなかったので、自分で夏休みの自由研究にしたということが多摩市民館職員と保護者からうかがっていて、何とか 2014 年度には登戸研究所をとりあげられないかと考えていた。

学生は春の探求で子どもと顔を合わせ、話をきき、グループ分けをした。2 年目、3 年目の子どもも含め〈登戸研究所新聞班〉〈登戸研究所映像班〉〈おもちゃ班〉に分かれた。毎年子どものやりたいことを聞くのではなく、これまでの経験から学生が提案するやり方に変化した。少なくとも〈おもちゃ班〉は前年の〈おもちゃ職人〉の積み重ねだったが、〈登戸研究所〉の二つの班の学生にとっては、〈教員から与えられたテーマ〉だったのではないと思う。そうした不安から、私は登戸研究所資料館職員の塚本百合子さんに参加と協力をお願いした。

陸軍登戸研究所は謀略戦(スパイ戦)の研究機関として、中国からお札の原版を奪い偽札を作ってインフレを起こす、アメリカまで風船爆弾を飛ばす、生物化学兵器を開発するなどの研究を行っていた。とくに風船爆弾は、資源のない日本で和紙をコンニャクイモで固めて作った気球を揚げて、太平洋上で高度の調整を自動で行い、アメリカ本土まで到達する技術に至っていた。

〈登戸研究所班〉の子どもたちは、資料館の

23 安藤哲也「学びから地域づくりへ—登戸探求プロジェクトの意義と可能性—」全国社会教育職員養成研究連絡協議会 編・発行『社会教育職員研究 第 21 号』2014 年 5 月 p.47

24 同前 p.48

見学や、戦時中に風船爆弾をつくっていた登戸研究所保存会の中島光雄さんのインタビュー、ミニチュアの風船爆弾の作成などを経験した。

〈登戸研究所班〉のうち〈新聞班〉は、これもまた教員である私の提案で、活動日ごとに子どもが記事を書いて新聞をつくり、次の回にみんなに配達することにしていた。これが、時間のなかで記事を書かされる子どもたちの「やらされている感」につながってしまった。今から思えばこの原因は、テーマも方法も押し付けた私のせいだったと思うのだが、学生も、資料館の塚本さんも、自分たちのかかわりに問題があったのではと悩んでしまった。そして「学生は『子どもが主体＝学生はなるべく手伝わない』という考えのもと、子どもがつくった紙面に手直しや補足等は極力加えないように」²⁵したので、子どもが（せかされる中で）書かされた字の切り貼りが新聞になっていった。

教員による外在的な目標設定が、子どもたちのやる気を奪うことにつながってしまい、秋からは〈新聞班〉を解体して〈映像班〉に合流するということを学生が提案するまでになった。これではまさに、あれがだめならこれというように、子どもたちに「やらせる」活動になってしまうと考え、「学生が子どもといっし



図6 ミニチュアの風船爆弾の作成

よに」活動できないかと呼びかけた。学生が入力する、コメントをつけるなど、子どもといっしょに新聞を作ってみようと私から再提案し、見本となるような新聞を塚本さんに編集してもらった。この「ブラッシュアップ版『登戸研究所歴史新聞』」を子どもたちに見てもらったところ、『自分もこういう新聞がつくりたい!』というとても前向きな反応が得られ²⁶、その後は子どもたち自身が取材し、パソコンで記事を入力・編集するようになった。学生はこの「秋の探求での方針転換から子どもの意欲や積極性に变化が見られた理由」として、『「与えられたテーマ」から『自分が選んだテーマ』に変わったこと、学生が『急かす』から『待つ』姿勢に変わったこと、『なるべく手伝わない』から『子どもとのいい協力関係』に変わったこと」²⁷をあげている。わたしは、学生が「子



図7 子どもたちが取材・編集・入力した新聞

25 山崎恭子(科目等履修生)「登戸探求プロジェクト 2014 登戸研究所新聞班の活動記録」記録編集委員会 2014 編『登戸探求プロジェクト活動の記録 2014 年度』明治大学社会教育主事課程発行 PP.66-67

26 同前 p.67

27 同前 p.70

どもといっしょに活動する」ことの意味を、そのようにとらえ直したものと考えている。

「与えられたテーマ」であった登戸研究所の紹介記事から、子どもの関心がある記事へとという転換は、それはそれで子どもの関心を膨らませていった。しかし塚本さんの「風船爆弾の構造など、子どもには難しいだろうから省略しようかと考えていましたが、…興味を持ってメモに書きとめ、新聞記事、映像制作に結びつけていました」²⁸という「驚き」を思うと、やはり登戸研究所というテーマは大切にしたいと思う。

〈登戸研究所映像班〉の作ったDVDでは、子どもたちが日本の戦争の加害の歴史を正面から受け止め、自分自身の言葉でコメントしている。

〈おもちゃ班〉では、子どもたちがつくったおもちゃを、近隣の川崎市の保育園や老人憩いの家に持って行って遊び、意見をもらってまた作り直してそれらの施設を訪ねることに取り組んだ。おもちゃをつうじて、子どもたちが地域に向かう、子どもたちが発信する活動が始まった。

〈子どもと学生がじっくり取り組む〉ことをめざして始めた「登戸探求プロジェクト」だったが、「子どものやりたいこと」から「学生たちの提案」に転換したことなどにより、経験の積み重ねが生かされることになった。また2013年度に多摩市民館デーや生明祭での「発表」を取り入れたことから、子どもたちの発信のリズムがつくられているように思う。子どもたちがものをつくる活動を通して友だちや学生との関係が豊かになり、学生たちのサポートでさらに成果物が「ブラッシュアップ」され、家族や学校の友だちに「見てもらいたい」何かになっていく。それら〈媒体〉が、新聞であったり、映像であったり、おもちゃであったりしている。3年間の展開を、現在、そのよう

に受け止めている。

3 支援者としての行為と認識—その深まりへの働きかけ—

生涯学習概論の授業等で、例えば識字について取り上げると、学生のとらえ方は「やっぱり基礎的学力を身につけてから自発的な学習が可能になると思う」という、旧来の段階的な学習観、学力観に強くとらわれていることがわかる。それは、学生自身が学校教育での競争的な「学習」の経験を長くし、そのほかの学びのイメージを持ちにくいという理由がある。しかし、「登戸探求プロジェクト」で子どもたちと学生がいっしょに活動するなかで、上述したように学生自身が子ども観、学習観をとらえ直し、自分たちのかかわり方の変化を意識している。知識や技術は、子ども自身の経験や、世界とのかかわりの文脈の中で獲得されていくものとして、とらえなおされている。

学生のこうした認識の変化は、子どもの探求をサポートする経験から生まれている。このような認識の深まりを可能にしている人々のかかわりについて考察する。

(1) 夏休みの自由研究

前述したように、「登戸探求プロジェクト」の企画段階で多摩市民館と相談しているときに、〈夏休みの自由研究をいっしょにやろう〉という呼びかけがあると保護者に響くだろうという意見をいただいた。私としては、子どもが集まらないのではないかとことを心配していたので、その提案が有効なように思われた。おそらくそれが功を奏して、定員を上回る申し込みがあったという。

しかし、1年目の活動の中で8月に4回しかない活動の中で、目標を決めて、準備をし、やってみて、結果を成果物としてまとめるということを計画すると、窮屈な展開になって

28 塚本百合子「登戸探求プロジェクト 2014 を振り返って—登戸研究所班・新聞チーム—」同前 p.62

しまった。そうしたこともあって、2年目に安藤さんから「自由研究を気にしないでやりましょう」という提案があり、私も「学校教育の補習ではないのだから」という思いがあって、8月中に成果物をまとめることをしないで終わってしまったところ、保護者から自由研究の続きを手伝わなければならなくなり「慌てました」というご意見をいただいた。

この年、自由研究について、私は次のように書いている。

「もともと夏休みの自由研究は、子どもが課題を立て、計画し、方法を工夫しながら研究を進めるという、ふだんの学校教育で経験したことがないような取り組みを、教師も友だちもない夏休みという個別化した状況下で行うことを強いるので、結果として家族（親）が協力せざるを得ず、親としては何をどのようにしたらよいのか途方に暮れてしまう、ということが起こっているのではないかと思います。となると、地域の大学が手助けしてくれるならこれ幸い、という熱い期待があることを、学生も私も感じています。実際、いくつかの大学で自由研究のための小学生向けの講座を行っています、大学側で課題を設定し1回限りの講座を行うのと、登戸探求プロジェクトのように年間を通じて子どもと学生が探求を深めていくものとは目的が違うように思われます。」²⁹

自由研究というのが、子どもたちにとっては、夏休みの40日間という限られた時間や、ほとんどの場合、教師や友達とかかわれない＝一人でやらなければならない、という条件は、自由な探求を難しくする、あえていえば不可能にするようなものではないだろうか。成人の学習論においては「あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や

技能を、持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団」として「実践コミュニティ」³⁰が注目されているが、子ども・学生にとってもこのような「実践コミュニティ」が探求を支えていく構造は同じだと考える。

子どもにとってのそのような「実践コミュニティ」が存在しない状態で、自由研究に取り組まなければならないため、保護者が途方に暮れるというのはむしろ当然のことである。

大学には、「教える」経験をしていない、しかし子どもに強い関心を持っている学生たちがいる。学生たちは、実際に具体的な活動のなかで子どもたちを支えているだけでなく、それ以外の時間にも子どもが関心を広げていることを意識している。「待つ」ことや「協力する」ことが子どもを支えていることを実感している。学生のこうした認識は、学習支援者としての力量であり、子どもとの持続的な活動の中で認識されてくることであると考えられる。学生と子どもたちが持続的な活動に取り組める条件、例えば1年間かそれ以上の時間的枠組み、可動式の椅子と机がある広い空間などを大学が提供できるのであれば、そこから子どもたちの探求を支えられるのではないか。

自由研究と「登戸探求プロジェクト」の関係は、学校教育と社会教育の関係を背景に持っている。社会教育は歴史的に、学校教育の補足としての役割を担ってきたが、むしろ社会教育の独自の学習観（たとえば集团的・異年齢・地域との交流など）が子どもたちの自由研究を支えることができれば、さらに新しい学習の展開につながる可能性があると考えられる。

(2) 保護者・地域との関係

先に、安藤さんが、学生が活動に自信をつけていくプロセスとして「保護者との懇談会」ととらえていることを述べた。じつは1年目の夏の活動の終わりに、保護者と学生が話す時

29 前掲 平川 2013 年度 pp.80-81

30 エティエンヌ・ウェンガーほか『コミュニティ・オブ・プラクティス』翔泳社 2002 年 p.33

間をもった時、学生は非常に緊張した。「何を話していいかわからない」と戸惑っていただけでなく、ご意見やお叱りを受けるのではないかと思っていたようだ。ところが実際は、保護者は学生の説明をていねいに聞いて、家での子どもたちの様子を話してくれた。「ほかの学校の友だちができた」「家でも調べたりつくったりしている」というように、子どもの関係の広がりを喜び、子どもと学生の活動を好ましく思っていることを伝えていただいた。それが、学生にとってこれまでやってきたことを認めてもらった経験となり、自信につながったのであった。

保護者から、知識や技術を身につけさせたいという意見は、これまで一度も聞いていない。本稿作成中、3年めの活動後に保護者から「いま、学校で『調べる』というすぐインターネットで調べさせている。『登戸探求プロジェクト』では、自分で歩いたり、人と話したりする経験を大事にしているので参加させたいと思った」と意見をいただいた。この授業の本質をさす言葉であり、これからも大切にしていきたいと思う。

2年目に生明祭で子どもたちが発表する活動を取り入れたが、たくさんの保護者が見に来てくれた。保護者も大学祭を体験したかったようだ。その際、子どもたちの撮った映像を学生が編集して作ったDVDをみて、涙を流していた方がいたので、どうしたのか聞いてみた。すると、学校での友だち関係に少し行き詰っていた子どもの様子を心配していたのだが、「登戸探求プロジェクト」の中で活動している子どもの姿がとても生き生きしていたので、うれしかったということだった。学生たちもその話を聞いて、喜んでいた。

私は2年目のふりかえりのタイトルに「登戸探求プロジェクトと『外部』—聴いてもらうことの意味—」という表現を使った。保護者の方や、後述するラウンドテーブルの聴き手な

ど、子どもと学生のかかわりの外側が、プロジェクトを継続する力となっていることを言いたかった。しかし、それを「外部」といつてしまってもよいのだろうか。子どもと学生だけでは「登戸探求プロジェクト」は継続できない。保護者の見守り、保護者からの学生への応答が、学生の子どもを見る力を育てている。学生が「子どもとの距離感に悩んでいます。どこまで手伝っていいのか、どこは我慢したほうがいいのか、むずかしいです」という発言をしたところ、あるお母さんが「私たちも毎日その繰り返しです」とおっしゃった。子どもを取り巻く人たちの、迷い・戸惑い・悩みなどが行き交うことが、子どもの育ちを支える地域の関係の層を厚くするように思う。

さらに、多摩市民館からは「登戸探求プロジェクト」の活動を市民に紹介する機会として、「市民館デー」や多摩市民館の運営審議会³¹での報告の機会をつくっていただいた。また市民館の事業として位置づけられたことで、子ども・保護者と学生・大学をつなげ、活動に必要な支援を提供していただいている。

(3) ラウンドテーブル

「登戸探求プロジェクト」では、年間の後半に、学生が取り組みをふりかえるプロセスを何回か設けている。まず、夏休みの終わりに保護者が参加する回があり、そこでそれまでの活動を説明する。その前後に、春学期（前期）のレポート提出があり実践のふりかえりを3000字程度で求めている。自主参加の学生にも、短くてもよいから書いてみるように勧めている。

秋学期（後期）には、社会教育実習の授業と合同で「明大ラウンドテーブル」という取り組みをしている。6～7人の少人数で、学生が実習や登戸探求プロジェクトで経験したことを、40分～1時間程度の時間をかけて語り、聴き、話し合う取り組みである。これまでは

31 筆者は2012-2013年度多摩市民館運営審議会委員。

10～12月に3回行っているが、駿河台で開催しているため「登戸探求プロジェクト」の学生が参加しにくかった。

11月の終わりから12月にかけての週末、「東京ラウンドテーブル」が明治大学を会場として開催されている。これは、社会教育関係施設（公民館・児童館・男女共同参画施設等）の職員と、学生・研究者が、小グループに分かれて、実践を語り聴きあう取り組みである。「東京ラウンドテーブル」は、日本社会教育学会において実践研究の関心を共有した研究者・実践者の呼びかけにより、1994年から始められた「社会教育実践分析フォーラム」を継承している。その後は首都圏の大学間連携の実行委員会が主催し、2012年からは明治大学を会場として行われている。参加人数は2日間で100～200人ほどである。

「登戸探求プロジェクト」の参加学生には、「東京ラウンドテーブル」と、ポスターセッションでの報告を求めている。ラウンドテーブルに初めて参加した学生は、学会と勘違いしていたために「何を言われるのか正直怖くて始める前から『もう絶対こんな会に参加しないぞ』と心に誓った」が実際に参加してみても次のように述べている。

「グループの中で自分を入れて3人の人が発表をし、それに対してきていた人が質問をしたり、気づいたことを言ってくれたりする、まさに和やかな意見交換会のような感じで、すごくいい経験になった。もっと私は『なんで時間配分をもっと気にすることができなかったのですか？』『では時間配分を気にするためにはどうすればいいと思いますか？』など否定はされないものの、論理的にグイグイと質問攻めにされるのかと思っていた。（就職活動の面接を引きずっていたことも大きな原因であると思う…）まさかこ

んなに周りの人が自分の活動を受け止めてくれ、親身になって聞いてくれるとは思ってもいなかった。

このラウンドテーブルを経て、私はこのような活動を自分の経験として自分の中で完結させるのではなく、今回のように発表していくことが大切なのだと感じた。また自分と同じように活動をしている人の意見を聴くことで様々なヒントを得ることができた。」³²

知識や技術の蓄積を求める階段型のカリキュラムでは、学生の意見表明が求められることはなく、知識を正しく獲得しているかが問われ、学生は評価や判定の対象にされる。現行の就職活動の面接も、学生にとっては、自分を対象化するものであろう。

しかし、ラウンドテーブルでは、経験や領域の異なる複数の聴き手が、学生の実践に関心を持って、すなわち学生の主体性を尊重して、その語りを聴きとろうとする。聴き手によって、学生は語りを促され、学生の経験が意味ある取り組みとして再構成される。学生は、活動と、活動の省察（報告）の主体となり、コミュニケーションの中で考察を深めていく。このようなプロセスを経験することは、学習支援者としての力量形成を続けていくうえで重要な意味をもつと考える。

このような経験を経て、学生は1年間のふりかえりをレポートにまとめて、冊子を作る。冊子は、参加した子ども（保護者）、学生、多摩市民館関係、大学関係に配布する。授業としての評価は、夏と冬の2度のレポートをもとに行っている。

4 アクティブ・ラーニングとしての大学教育

最後に、「登戸探求プロジェクト」を正課の

32 水谷正大（情報コミュニケーション学部4年）「『登戸探求プロジェクト』1年間の活動で学んだこと—登戸テレビ班の活動を通じて—」前掲『活動の記録 2013年度』p.59

授業として実施していることの意味について考察する。子どもと大学生の活動についてみると、学生の自主活動として、また夏休みの自由研究にむけた大学の公開講座などが、すでに本学でも行われている。「登戸探求プロジェクト」が大学の授業として行われることの意味は、なんだろうか。

中央教育審議会は、「高校教育までは与えられた問いをいかに解決するかの『課題解決能力』が重要であるのに対して、学士課程教育は『答えのない問題』事態を発見する『課題探求能力』をはぐくむことが求められる」³³とし、またキャリア教育や資格課程の教育課程については「単なる就職支援でなく、『持続的就業力』等の育成が重要」³⁴とした。そしてそれらの教育方法については「学生の主体的な学習を引き出す教授法（アクティブ・ラーニング）」³⁵への転換を求めている。

このように、大学教育に対して講義やゼミだけでなく学生の能動的な学修が求められていること、資格課程について「持続的就業力」が求められていることを踏まえると、「登戸探求プロジェクト」はそのような授業の質的転換をめざす取り組みと考える。

しかしながら、現在のところこうした質的転換は必ずしも学内で評価されておらず、「履修者数の少なさ」が問題となったため、2015年度は「学部間共通総合講座」としての実施を断念した。これは「総合講座」の講師料が高く設定されているため、履修者が少ないことが「非効率」ととらえられたためであり、この考え方自体が「教育投資論」³⁶の枠組みである。大学教育そのものに対する評価は、未だに「人数」が中心といわざるを得ない。前述したように、「登戸探求プロジェクト」にとって、「総合

講座」は全学年・全学部の参加を可能にするという意味で、期待した授業のシステムであったので、残念である。また「登戸探求プロジェクト」はまだ3年間の実績しかないが、私は社会教育主事課程の現実からすると、現状の履修者数は社会教育実習と比べても決して少なくないにとらえ、今後さらに社会教育主事課程の履修者がアクティブ・ラーニングに参加することを期待している。

そして「持続的就業力」という意味で言えば、「登戸探求プロジェクト」参加の学生から教職・その他の進路に進んだのち、土日の実施を利用して卒業生が参加していることにも触れておきたい。履修済みでも、履修しなくても、自主参加している学生や、卒業生は、「履修者数」に含まれない。彼らの学びは、現在大学の中で位置づけられないが、私はまさに社会に出ていくための力、就業力を、大学に戻って培っていると考ええる。

さらに前章に述べたように、川崎市の子どもと保護者が「登戸探求プロジェクト」に「参加」している現実について、大学の「履修者数」で測ることはできない。これについて今年、多摩市民館の館長から「大学と多摩市民館とが協働して、地域の小学生と社会教育主事課程や教職課程を履修する大学生が一緒に活動し、お互いに学びあい、共に育つ『共育の場』の実現を目指した社会教育プロジェクト」³⁷という評価をいただいた。館長からはまた「大学の地域貢献ですね」という言葉もいただいております、川崎市と明治大学の協働が位置づきつつあることを実感している。

33 中央教育審議会「大学教育部会の審議のまとめについて（素案）」2015/2/6 p.9

34 中央教育審議会 大学分科会 大学教育部会（第9回）議事録 2015/2/6 p.3

35 同前 p.4

36 投下した費用と教育の効果の関係を数値で表そうとする費用対効果の考え方。「スプートニクショック」の後、日本では1960年代に展開したが、教育・学習の成果を示すものではないと批判された。

37 川崎市教育委員会 多摩市民館長 池谷典彦（市民館職員のふりかえりから）「2014年度 活動の記録」p.69